



Este trabalho está licenciado sob a Licença Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico

Eduardo C. B. Bittar*

Resumo: Nesta reflexão, trata-se de pensar a educação e o ensino voltados para a formação de uma cultura democrática e plural, crítica e humanista, algo sem o que o desenvolvimento da educação para os direitos humanos se torna um ideal distante de realização e efetivação.

Résumé: Il s'agit de penser l'éducation et l'enseignement juridique pour la formation d'une culture démocratique et plural, critique et humaniste, sans laquelle l'éducation pour les droits de l'homme se transformera en utopie distante et sans effectivité.

Palavras-Chave: educação para os direitos humanos –emancipação - autonomia – cultura democrática.

Mots-clefs: education pour les droits de l'homme – émancipation – autonomie – culture démocratique.

Sumário:

1. Educação: entre treinamento e formação;
2. Educação, autonomia e emancipação: a formação da cultura democrática;
3. Educação, conscientização e humanização;
4. Práticas pedagógicas e autonomia;
5. Por uma pedagogia da ação comunicativa;
6. Propostas conclusivas.

Bibliografia.

*Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (DFD - USP). Foi Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos (www.andhep.org.br) no período 2008-2010. É Professor do UnifIEO e Pesquisador N-2 do CNPq.

1. Educação: entre treinamento e formação

A polêmica em torno da educação é de fundamental importância para a constituição de um arsenal de conceitos para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos.¹ O debate sobre o próprio conceito de educação evoca, portanto, a necessidade de uma devida atenção ao problema da racionalidade, tendo em vista que é sobre ela que se estruturam as práticas educativas visando à socialização. Este debate sobre a razão não se faz sem um recurso direto ao tema da razão herdada da modernidade,² o que implica na avaliação, através do pensamento da Escola de Frankfurt, na necessidade de se pensar que parâmetros e práticas definem o encaminhamento de uma ponderada proposta de ensino focado em práticas de educação para os direitos humanos.

Desde logo, deve ser desmistificada aquela idéia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. O mito de que educar é formar deve ser desfeito. A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe é que educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar

¹Este artigo foi produzido sob encomenda, a convite da Professora Rosa Maria Godoy Silveira, e publicado no livro intitulado “Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos”, organizado por Rosa Maria Godoy Silveira, Adelaide Alves Dias, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Ministério da Educação (MEC) e UFPB, publicado pela Editora da UFPB, João Pessoa, ps. 313-334, 2007. É por entender que a educação *em e para* os direitos humanos deve ser debatida, aprofundada e refletida é que o texto é compartilhado em escala ampliada na *web*, licenciado pelo *Creative Commons*.

²Esta crítica do legado moderno do Iluminismo é compartilhada pelos principais autores que inspiram as teorias educacionais contemporâneas, entre os quais se encontra Michel Foucault. Aliás, sobre esta proximidade entre Escola Crítica e Foucault, leia-se: “A questão da emergência e do desenvolvimento das formas de racionalidade na cultura ocidental e seus efeitos constituem um dos temas cardeais tanto nas pesquisas de Weber, quanto nas dos frankfurtianos e nas de Foucault. Quando, em uma das teses mais polêmicas de *Vigiar e Punir*, assevera que as mesmas Luzes que descobriram as liberdades inventaram as disciplinas, situa-se no mesmo campo de crítica e reprovação dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, afinal eles “(...) começaram a expor o que chamaram de ‘a dialética do Iluminismo’ – o lado sombrio do Iluminismo que fomenta sua própria destruição” (BERNSTEIN, 1993, p.35-36). Tanto Weber como Adorno e Horkheimer são, ao mesmo tempo, herdeiros do Iluminismo e seus críticos.” (Margareth Rago; Luiz B. Lacerda Orlandi; Alfredo Veiga-Neto (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-74).

dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística.

Se a educação pode ser responsável por forjar consciências e molda-las conforme conveniências políticas, também a educação passa a ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social. Aqui se torna, ainda uma vez, de fundamental importância distinguir educação como formação e educação como treinamento. Por isso, pela leitura de “*Educação após Auschwitz*” de Theodor W. Adorno, se percebe que Himmler não somente não era um indivíduo deseducado, mas também que a educação pode ser opressiva e forjadora da consciência opressora, bastando que seja vista como treinamento.³ Daí, o problema herdado pela filosofia da educação de pensar como lidar com estes problemas, já que se tornou complexo pensar *filosoficamente* após Auschwitz *ignorando* Auschwitz, e ignorando a responsabilidade histórica do educador. Uma cultura para a democracia é antes de tudo uma cultura preparada para o *não-retorno* do totalitarismo.

Neste sentido, o esforço de compreensão de como a razão pôde conduzir aos eventos que marcaram Auschwitz é de fundamental importância, e o segundo mito a se desfazer é exatamente aquele que prega que razão é sinônimo de cultura, de progresso, de evolução. No entanto, um exame mais detido do tema faz perceber que a racionalidade está profundamente impregnada pelo gérmen de sua própria contradição, de sua própria destruição. Quanto mais especialista, mais ignorante! Quanto mais racional, menos sentimental! Formação e *de-formação* podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se

³“Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 127). E também este outro trecho: “A educação contra a barbárie”: “Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos, e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 157).

repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir de si mesmas.⁴

Mas, se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação para os direitos humanos, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação deve-se ser capaz de ousar. Em “*Educação – para quê?*”, Adorno se recorda de Goethe para grifar este aspecto: “Lembro apenas de que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que – ele se educou para a originalidade’. Creio que o mesmo vale para o problema do indivíduo”.⁵

2. Educação, autonomia e emancipação: a formação da cultura democrática

Vale a pena que, preliminarmente, o conceito de educação seja apresentado, dentro do pensamento adorniano, em “*Educação após Auschwitz*”, nas seguintes palavras: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.⁶ É certo que, a partir daí, o que se percebe é que a educação é um processo que se afirma na microscopia de ações que valorizam dinâmicas muito singulares de afirmação de *valores* e desinculcação de *desvalores*. Somente assim é capaz de operar verdadeiras revoluções.

⁴Esta leitura da educação vem inspirada do crédito dado pela Escola de Frankfurt à teoria freudiana, segundo a qual *Eros* (impulso de vida) e *Tanatos* (impulso de morte) caminham lado a lado na história. Leia-se: “Entre as intuições de Freud que realmente também alcançam o domínio da cultura e da sociologia, uma das mais profundas, a meu ver, é a de que a civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente. As suas obras *O mal-estar na civilização* e *Psicologia de grupo* e a análise do ego mereceriam a maior difusão, precisamente em relação a Auschwitz. Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador” (Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 105).

⁵Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 153.

⁶Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 121.

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de *sensibilizar* e *humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada (*verdinglichtes Bewusstsein*). Por isso, Paulo Freire afirma: “Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.⁷

O modelo de educação que se tem, e as vocações que é capaz de despertar estão intrinsecamente associados aos modos pelos quais se pratica poder em sociedade. Ademais, a crise da educação, como reflexão de uma crise política maior, é capaz de ser sentida como um desarranjo social, cujas demonstrações práticas se dão efetivamente através das marcas da própria violência.⁸ Por isso, uma educação voltada para a disseminação de uma cultura de direitos humanos tem de ser capaz, acima de tudo, de propugnar a construção de uma sociedade preparada para o exercício da autonomia, condição fundamental para o exercício da cidadania.

⁷Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1987, p. 30.

⁸“Tanto a crise da educação, quanto o crescimento da violência no país – e esta é a hipótese deste texto – têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentam-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas” (Barretto, Educação e violência: reflexões preliminares, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, jan.-mar. 1992, p. 63).

Em “*Educação – para quê?*”, Adorno traduz esta idéia de que a tarefa da educação para a democracia é a de conceder capacidade de expansão da autonomia individual. Educação e emancipação estão conceitual e umbilicalmente comprometidas: “A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.⁹

A educação que prepara para a emancipação deve ser sobretudo uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros. Por isso, a necessidade de que a educação para os direitos humanos, se emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório. Com Paulo Freire: “Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento”, de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem”.¹⁰

A subjetividade fragilizada da sociedade pós-moderna, a subjetividade que se tem, está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir do anonimato, da inconsciência e da reificação de sua condição pelo consumo, e se acovarda crescentemente ante à própria autonomia. Muito longe da autonomia e do esclarecimento, como abandono da menoridade, na leitura de Kant, a subjetividade que se tem se vê acossada por um forte influxo de heteronomias estrangeiras a si e que determinam como a subjetividade deve ser desde fora.

⁹Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 142.

¹⁰Freire, *Educação como prática da liberdade*, 2002, p. 97.

Está-se em uma era da heteronomia e não da autonomia. Ora, a perda da razão emancipatória, ideada pelo Iluminismo, significa um vácuo na construção de uma parte do ideário moderno que se perdeu, porque cogitado dentro da reflexão kantiana e anestesiado pelas formas e táticas de atuação do poder.

Uma sociedade mecanizada e amplamente colonizada, na esfera do mundo da vida, na leitura de Habermas, pela lógica da razão instrumental é exatamente o que consente que tudo se desvirtue em ser simplesmente produto; o ser humano é produto, a educação é produto, o raciocínio é produto.¹¹ Ora, a razão instrumental deve existir e persistir, mas manter-se, como racionalidade do cálculo e da decisão tendo em vista fins pragmáticos, restrita à dimensão do agir estratégico, especialmente o econômico. Por isso, a redefinição do cenário de valores que se tem deve vir instrumentado por uma forte concepção de resgate da identidade da vida comum pelo simbólico na esfera pública, pela limitação da colonização sobre ela produzida pela razão instrumental. Daí o papel da emancipação, da construção da autonomia, o que só é possível de ser operada pela educação.

Contra este cenário de apatia, deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, especialmente quando o tema é o da preparação para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social, e quando se quer acentuar a luta pela conquista de direitos humanos, mergulhados que estão na maré da indiferença estatal e da ineficácia da legislação.

A busca de autonomia, necessária para a cultura democrática, demanda também um forte esforço de recuperação da subjetividade. Historicamente, foi o caso da sociedade alemã pós-holocausto, que demandava também uma forte reflexão por parte da filosofia da educação. Adorno, em “*A educação contra a barbárie*” afirma que: “Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.¹²

¹¹ “As patologias da modernidade, segundo Habermas, resultam da não-percepção dessas esferas distintas de racionalidade ou de ingerências indevidas em domínios alheios. Não se trata de uma simples contraposição de racionalidades, muito menos de uma exclusão recíproca. A racionalidade instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica. Já a racionalidade comunicativa, que se encontra encarnada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida, deve prevalecer no âmbito da integração social.” (Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 16).

¹² Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 156.

No contexto presente e na realidade brasileira, a construção da subjetividade crítica depende sobretudo de um fortalecimento da autonomia do indivíduo, plenamente tragado para dentro das exigências da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. No lugar de promover a adaptação, a reação somente pode vir das mentes capazes de veicularem a resistência.¹³ Por isso, se deve repetir o que se lê em “*Educação – para quê?*”: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.¹⁴ Aqui está o gérmen da mudança, somente possível se fundada numa perspectiva semelhante à incentivada por Michel Foucault, em seus últimos escritos sobre ética, de criação de uma ética da resistência como forma de enfrentamento da microfísica do poder.

3. Educação, conscientização e humanização

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.¹⁵ Esta frase abre a reflexão do célebre escrito de Adorno intitulado “*Educação após Auschwitz*”. O que é Auschwitz para nós hoje? Será que a barbárie desapareceu no ventilador da história, ou a poeira foi empurrada para baixo do tapete? Ainda aqui, e mais uma vez, a consciência da história (presente e passada) deve ser trabalhada com afinco nos meios acadêmicos, como modo de fomentar a criação de um enraizamento entre conceitos abstratos, aprendidos em disciplinas isoladas, e tempo histórico-aplicativo.

E, quando se trata de enfrentar a necessidade de formação de uma juventude, que carece observar na história a *realidade* que a cerca, como única forma de reação, deve-se também considerar o quanto a memória não possui um papel pedagógico fundamental, porque formativo para o direcionamento futuro. Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, valoriza esta idéia: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas esta *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o

¹³Esta reflexão aparece em “*Educação – para quê?*”, onde se lê: “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 144).

¹⁴Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 154.

¹⁵Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 119.

mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.¹⁶ A descolorida apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consumo, a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que aja na contra-mão deste processo.

Por isso, e por outros motivos mais, Auschwitz não pode ser esquecida.¹⁷ Não se trata de um problema do povo alemão, se trata de um problema da humanidade, especialmente de uma humanidade que está mergulhada na barbárie do tempo presente, aquela apresentada por Zygmunt Bauman: “E o grau de polarização (e, portanto, também da privação relativa) quebrou, nessas três décadas, todos os recordes registrados e lembrados. A quinta parte socialmente mais alta da população mundial era, em 1960, trinta vezes mais rica do que o quinto mais baixo; em 1991, já era sessenta e uma vezes mais rica. Nada aponta para a probabilidade, no futuro previsível, de que essa ampliação da diferença seja reduzida ou detida, quanto mais revertida. O quinto mais alto do mundo desfrutava, em 1991, de 84,7% do produto mundial bruto, 84,2% do comércio global e 85% do investimento interno, contra respectivamente 1,4%, 0,9% e 0,9% que era o quinhão do quinto mais baixo. O quinto mais elevado consumia 70% da energia mundial, 75% dos metais e 85% da madeira. Por outro lado, o débito dos países economicamente fracos do “terceiro mundo” estava, em 1970, mais ou menos estável em torno de 200 bilhões de dólares. Desde então, ele cresceu dez vezes e está hoje, rapidamente se aproximando da atordoante cifra de 2.000 bilhões de dólares (ver Programa para o Desenvolvimento, das Nações Unidas, edição de 1994)”.¹⁸

Os educadores devem se perguntar, não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje?¹⁹ Será que um jovem de hoje conhece o que foi a realidade dos dias de Auschwitz? Por isso, Auschwitz não pode ser esquecida, e junto dela: Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de

¹⁶ Freire, *Educação como prática da liberdade*, 2002, p. 47.

¹⁷“A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deve nem precise justificá-la. Não consigo entender por que se tem tratado tão pouco disso até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu” (Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 104).

¹⁸Bauman, *O mal-estar da pós-modernidade*, 1998, p. 76.

¹⁹“O exercício da cidadania democrática torna-se dessa forma problemático, pois onde o exercício da liberdade, é feito sem o concurso da razão, acaba sendo feito através da violência” (Barretto, *Educação e violência: reflexões preliminares*, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, jan.-mar. 1992, p. 70).

setembro, Kosovo, Invasão do Iraque, etc. A consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que sem consciência do passado se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro.

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. O conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (Concursos públicos, Provas semestrais mono-disciplinares...), é alienante, se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social. A tradição inscreveu nas práticas nacionais de ensino, do fundamental ao superior, inclusive e principalmente o ensino jurídico, formas de conhecimento que estão completamente descoladas da dinâmica da vida social.²⁰ O ensino fundado em raciocínios técnico-operativos não consente a formação de habilidades libertadoras, mas, muito pelo contrário, fornece instrumentos para *operar* dentro do contexto de uma sociedade exacerbadamente competitiva, consumista, individualista e capitalista selvagem. Quem vive sob este modelo de educação não “recebe educação”, verdadeiramente, “padece educação”. A massificação que castra, que anula, que empobrece, que iguala o desigual cultural e criativamente falando, em verdade, comete o mais terrível dos erros: “E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticando e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se”.²¹ Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para sua libertação.²²

No caso do ensino superior, em especial do ensino jurídico, um bacharel treinado em Direito, altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. Nada impede que um bom operador do direito hoje, formado em uma boa e bem conceituada IES brasileira, seja autor de atitudes serenamente guiadas pelos mesmos

²⁰“A influência positivista entronizou a técnica como o principal objetivo do processo educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação” (Barretto, Educação e violência: reflexões preliminares, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, jan.-mar. 1992, p. 66).

²¹Freire, *Educação como prática da liberdade*, 2002, ps. 51 e 52.

²²“A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (Horkheimer/Adorno, *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 114).

princípios que levaram Rudolf Hess, Hermann Goering, Rudolf Hoess, Joseph Goebbels, Wilhelm Keitel, Himmler e Eichmann a cometerem as atrocidades que cometeram à frente da máquina nazista. A visão de gabinete, a compreensão de mundo auto-centrada, a idéia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos. A evitação da barbárie depende claramente do modelo de educação que se possa habilitar através de projetos conscientes de desenvolvimento de habilidades e competências, aliadas a sensibilidades históricas, sociais e políticas. Por isso, as práticas educacionais para devem preparar para a autonomia, que, na leitura de Adorno, seria o único elemento que poderia se antepor à Auschwitz.²³

Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo.

4. Práticas pedagógicas e autonomia

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de perda da consciência de *ego* sobre *alter*, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o colorido do real seja retomado. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, sensibilizar, agindo de modo a ser mais que *instrutiva* (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto *formativo* (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambigüidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a

²³“A única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão Kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar”(Adorno, *Palavras e Sinais*, 1995, p. 110).

contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos.. parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, *humanidades*, ou seja, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório

de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, do ensino jurídico. As técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; interações grupais; seminários; grupos de estudo; seminários de pesquisa; projetos de responsabilidade social; construção de casos; discussões de pesquisas; interação social; desenvolvimento de inserções comunitárias; leitura de textos; discussões; seminários; filmes; debates plurais; produção do conhecimento orientada; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; pesquisa em *websites*.

A educação que se quer, bem como, o ensino jurídico de que se carece, deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia. Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia.

Uma pedagogia histórica trabalha sobretudo o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que apropriadas pelo discurso pedagógico se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da 'consciência situada', já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré. Por vezes, a enxurrada conduz o indivíduo a valas profundas, as quais abeiram a própria banalidade do mal.

5. Por uma pedagogia da ação comunicativa

A pedagogia da ação comunicativa, para que seja aceita e praticada num modelo de educação para os direitos humanos já é reveladora de seu próprio objetivo: conscientizar e humanizar pelos métodos de ensino. Trata-se de opor à tradição da autoridade,

a tradição do exercício da liberdade pelo diálogo.²⁴ Somente o exercício da liberdade permite que se construa a liberdade, por isso, a liberdade deve ser valorizada como um requisito fundamental para a criação de uma cultura do exercício democrático do convívio. Preparar para o exercício democrático significa, acima de tudo, preparar para o desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização, de responsabilização na relação *ego-alter*. Se as instituições de ensino não estimularem o exercício de uma cultura democrática, ela não nasce espontaneamente, e mesmo tende a acrisolar-se, conforme constata os estudos de Kohlberg.²⁵

A ausência do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao político, e o excesso de adestramento nas especialidades, faz da cultura do ensino um ambiente infenso ao desenvolvimento de qualquer tipo de identidade política de grupo.²⁶ A identidade política somente pode ser cultivada onde há estímulo à participação, ao diálogo e à formação da consciência sobre questões e problemas comunitários; educar para uma sociedade mais justa significa acima de tudo desafiar para o convívio social, o que implica uma pedagogia crítico-comunicativa.²⁷

²⁴ “O diálogo – a sociedade dialogal de Habermas – base da sociedade democrática terminou substituído pelo *diktät* autoritário, em sua forma política e pedagógica” (Barretto, Educação e violência: reflexões preliminares, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, jan.-mar. 1992, p. 65).

²⁵ “Dada la importancia de las actuales experiencias de participación en una comunidad política por qué nos apoyamos en la escuela secundaria para que ésta las provea?, por qué no se las delega a experiencias espontáneas una vez terminada la escuela secundaria? La respuesta es que, a no ser que una persona deje la escuela secundaria en un 4º. estadio, con sus intereses y motivaciones correspondientes, es muy improbable que él o ella lleguen más tarde a tener la capacidad y la motivación necesarias como para alcanzar posiciones de participación y responsabilidad pública. Ellos, como nuestros estudiantes evitarán esas situaciones o no las buscarán” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 27).

²⁶ “He traducido los argumentos socráticos para la democracia escolar en términos de experiencias participativas para el desarrollo del 4º. estadio con orientación hacia los roles de ciudadano, así como también para desarrollar alguna aproximación a nuestro estadio 5 de los principios de la democracia constitucional. El obstáculo que debemos enfrentar es que el gobierno burocrático y autoritario de la escuela secundaria, actualmente enseña la alienación e ignorancia acerca de la sociedad democrática” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 29).

²⁷ “Nuestra conclusión es que una educación cívica para una participación cívica idealmente debería incluir dos experiencias: una democracia directa en una pequeña escuela de la comunidad fundada en una escuela alternativa, para el desarrollo de los conceptos y las actitudes hacia la comunidad del 4º. estadio; y la experiencia de participación en una comunidad más amplia gobernada por la democracia participativa y reglementada por la burocracia, para transferir dichas actitudes a una actitud participativa en una sociedad más grande” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 31).

Para isto, carece de que se vençam múltiplos empecilhos que gravitam no universo da aura do modelo que se aceita comumente como linguagem comum do ensino transmitido para estudantes, a saber: tradições, valores, cultura, práticas ancestrais, concepções e visões de mundo.²⁸ A escola é também um ambiente pleno de regulamentações, regras, procedimentos, burocracias e reproduz a escala de exigências de uma sociedade na formação do indivíduo. A ênfase na abordagem formativa, e não meramente adestradora, implica na identificação de um projeto pedagógico cujas distinções façam com que a instituição se distinga por valorizar aspectos específicos do projeto pedagógico a favor de uma cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos sobre sua inserção no grupo.

Esta leitura se constrói sobre a idéia-base do pensamento habermasiano, e encontra amparo também nos estudos kohlbergianos, de que se deve abandonar o paradigma da consciência solipsista para buscar na pluralidade da interação de sujeitos a construção lingüística da verdade.²⁹ O agir no mundo, segundo esta consciência do educando formado para pensar em agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro, deve ser substituída por uma consciência de que agir no mundo é sobretudo *inter-agir* com o outro, a partir da consideração do outro.³⁰ A condição dialogal da educação é um pressuposto para que o *outro* seja visto já em sala de aula, já nas práticas educativas, já na inserção do estudo aplicado, já nas formas pelas quais as dinâmicas pedagógicas privilegiem a interação e o diálogo voltados para o entendimento.³¹ A *razão comunicativa* é pressuposto para uma lógica diversa daquela que se

²⁸“Conseqüentemente, entendemos por “pedagogia da ação comunicativa” aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma *atitude fundamental voltada ao entendimento*. Com isso a clarificação conceitual da categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores” (Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 85).

²⁹Cf. Bolzan, Habermas: razão e racionalização, 2005, p. 81. Em Kohlberg, a cultura do diálogo parece ser fundamental: “La mejor forma de concebir a la educación moral es como un proceso natural de diálogo entre pares, más que como un proceso de instrucción didáctica o de exposición. La mejor forma de concebir al docente y el currículo es como facilitadores de este diálogo a través de la presentación de desafiantes dilemas o situaciones de exploración de las razones de los estudiantes y de la atención a estas razones y la presentación de un razonamiento de un estadio superior” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 56).

³⁰Cf. Boufleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 26.

³¹“Torna-se, entretanto, necessário distinguir entre a revolta (o homem revoltado de Albert Camus) e a violência; a primeira, é a seiva da cultura e a segunda, a sua morte, principalmente porque nega o instrumento básico da comunicação cultural, que é o diálogo. Vê-se, então, como a porta de entrada da violência na cultura e, em consequência na educação, foi a negação do diálogo como fonte de conhecimento e entendimento entre os

cultiva e se pratica no conjunto das atividades formativas e preparatórias do indivíduo, seja para a vida, seja para o mercado de trabalho, seja para o exercício de uma profissão, seja para a compreensão do mundo.

Como a produção do consenso não é simples, e não é muito menos automática na dialética das relações, exige-se, para sua prática, o reconhecimento da correção, da autenticidade e da veracidade dos discursos em interação.³² Por isso, só pode ocorrer se incentivada para que indivíduos sejam habilitados ao desenvolvimento de habilidades e competências que se afinizem com esta dinâmica da interação humana. Recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes.

A pedagogia da ação comunicativa reclama uma aproximação da dinâmica da vida para dentro das salas de aula, a superação da distância entre docente e aluno, o desenvolvimento docente de uma identidade socrática, ou seja, estimuladora do diálogo, a criação de procedimentos e formas de interação que superem a insinceridade do protocolo, a busca da interação criativa com relação ao modelo da intocabilidade da autoridade-docente, entre outros fatores. A cultura do antidiálogo deve ser substituída pela do diálogo: “O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”.³³ E o diálogo somente pode ser estimulado se o modo perguntador for desenvolvido como mecanismo de instrumentação da metodologia de ensino, ou seja, o modo socrático de desenvolver problemas morais.³⁴

homens” (Barretto, Educação e violência: reflexões preliminares, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, jan.-mar. 1992, p. 68).

³²Cf. Bolzan, *Habermas: razão e racionalização*, 2005, p. 100.

³³Freire, *Educação como prática da liberdade*, 2002, p.116.

³⁴“Pienso que resulta claro que la sicología que se deduce de las prácticas del efecto Blatt es la sicología de Piaget, por su énfasis en que el diálogo entre estudiantes es lo que suscita un conflicto cognitivo y permite superar el egocentrismo del pensamiento a través de la necesidad de argumentos intersubjetivos y a través de la exposición a un estadio próximo superior. Llamo a este neosocrático, no sólo porque los profesores tienen el rol de cuestionador socrático, sino también porque el profesor como Sócrates asume ser un filósofo moral animado por un interés por una forma de bien y de justicia” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 57). “Implícita en la fe de Sócrates por el libre diálogo acerca de la justicia, está su fe en la democracia ateniense. Aún cuando la democracia ateniense condenó a Sócrates a la muerte por

Para o ensino superior voltado para a cultura dos direitos, para o ensino jurídico, esta questão é especialmente importante, tendo em vista que cultiva modos e métodos, práticas pedagógicas e opções metodológicas, que intensificam o modelo solipsista e auto-didata. Mas, como é possível construir uma visão de sociedade baseada no isolamento atômico dos atores do próprio conhecimento? Ora, como é possível uma metodologia de ensino construir valores na base de conceitualizações abstratas que prescindem de trabalhar sobre evidências extraídas do mundo da vida, num verdadeiro desperdício da experiência?³⁵ Ainda, como é possível falar em construção da justiça, já que a justiça é um bem alótrio, segundo Aristóteles, que se dá não de si para si, mas de si para o outro, se a consciência da interação é atrofiada no *modus pedagogicus* do modelo subjetivista?³⁶

Está-se acostumado demais a conviver com um modelo subjetivista e que descarta de imediato a presença do outro como incômoda. É neste estranhamento do outro que se curtem os azedumes sociais que acabam por se tornar o empecilho fundamental para a vida social interativa e produtiva. Trata-se, portanto, de pensar em meios e métodos capazes de valorizarem a condição de aceitação da liberdade como forma irrestrita de contato intersubjetivo.³⁷ Onde se acusa esse modelo de ideal, deve-se dizer que ele se baseia fundamentalmente em práticas concretas, de linguagem e baseadas no cotidiano das interações da vida que pressupõem como consenso de fundo a idéia de mundo da vida.³⁸

enseñar la justicia, Sócrates mantuvo su fé en ella y permitió que se ejecutara para el mantenimiento del contrato social” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*, 1992, p. 58).

³⁵Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 44/ 45.

³⁶Baseio esta minha reflexão na preciosa consideração a seguir, de Bouffleuer: “Não fica difícil perceber que uma concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas, mormente para as que envolvem noções de dever e de justiça. Só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 33).

³⁷“A partir da teoria da ação comunicativa a relação professor-aluno aparece sob o horizonte da autoconstituição da humanidade enquanto humanidade solidária e que implica o reconhecimento mútuo de sujeitos. A liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem.” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 86).

³⁸“A idealidade, assim definida, constitui uma exigência da vida coletiva e deve ser entendida como a alternativa que se coloca em oposição à desconfiança total e à mentira ininterrupta. É claro que cada um de nós pode resolver enganar ou manipular outros em determinada situação. Mas é impossível que todos ajam continuamente desse modo. Facilmente podemos imaginar as dificuldades que um único indivíduo enfrentaria a partir do momento em que ninguém mais pudesse acreditar nele. E se ninguém mais pudesse acreditar em ninguém, a vida social simplesmente seria inviável.” (Bouffleuer, *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, 3. ed., 2001, p. 53).

Que ética se pensa estar desenvolvendo quando a interação é desprivilegiada para dar lugar a conceitos abstratos? Que capacidade de solução de litígios se está desenvolvendo quando se propugna a litigância processual como único mecanismo de encaminhamento de controvérsias? Que tipo de cultura é essa em que a educação privilegia os objetivos pessoais e marginaliza o outro na própria interação escolar? Que tipo de relação entre responsabilidade profissional e responsabilidade social, quando se concebe uma forma de aprendizagem que estimula o aluno ao desenvolvimento de poucas formas de interação e de egocentrismo do sucesso profissional como autor-realizador? A reação carece de ser instrumentada, portanto, pontuando-se alguns fatores fundamentais a serem combatidos dentro da lógica de funcionamento do próprio sistema atual de ensino e dentro destas específicas práticas de cultura. Uma cultura democrática carece de incentivos para se desenvolver, enquanto prática da liberdade assumida no encontro intersubjetivo de alto nível. Uma cultura acadêmica para os direitos humanos implica na formação de uma consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cercam o indivíduo em fase de formação.³⁹

6. Propostas conclusivas

Qual o método e qual a finalidade da educação e da pesquisa em direitos humanos? Qual seria, senão a humanização? Por isso, se torna extremamente conveniente pensar com e através de Heidegger, quando afirma, em sua *Über den Humanismus: Brief an Jean Beaufret*: “Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)? Deste modo então, contudo, a *humanistas* permanece a preocupação de um tal pensar; pois humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é situado fora de sua essência”.⁴⁰

Uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional sejam incentivados a pensarem por si

³⁹“El objetivo de la educación social es desarrollar una persona con capacidad para realizar una sociedad democrática con la habilidad y la motivación como para hacer una sociedad más justa y más comunitaria de lo que es ahora” (Kohlberg, *La democracia en la escuela secundaria*: educando para una sociedad más justa, 1992, p. 39).

⁴⁰Heidegger, *Sobre o humanismo*: carta a Jean Beaufret, 1973, p. 350.

mesmos, o que não se faz sem incentivos claros à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao esclarecimento. Pensar a si significa também tomar consciência de si, este que parece ser o primeiro passo para se responsabilizar pelo outro, na medida em que *ego* e *alter* são inseparáveis na constituição dos processos sociais. A prática da liberdade se exerce com incentivos claros ao desenvolvimento de habilidades e competências capazes de forjar a consciência crítica, participativa, tolerante, o que não se faz sem uma consciência sobre a importância das práticas comunicativas e dialogais. Nas palavras de Häberle: “A educação para o respeito da dignidade humana constitui um destacado objetivo pedagógico do Estado constitucional: dignidade humana, para cada um, bem como para o próximo, no sentido dos ‘outros’ (como tolerância, solidariedade)”.⁴¹ O papel de uma educação pautada por estes critérios é a inclusão, e não a exclusão.

Ademais, a educação para os direitos humanos depende de pesquisa. O desenvolvimento e valorização da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e enraizadora, deve ser capaz de, acima de tudo: aprofundar a consciência sobre a importância dos direitos humanos e de sua universalização; provocar a abertura criativa de horizontes para a auto-compreensão; incentivar a reinvenção criativa permanente das próprias técnicas; habilitar à criticidade; desenvolver o reconhecimento histórico dos problemas sociais; incentivar o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana; habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da luta pelos direitos; valorizar a sensibilidade em torno do que é humano; aprofundar a conscientização sobre questões de justiça social; recuperar a memória e a consciência de si no tempo e no espaço; habilitar para a ação e para a interação conjunta e coordenada de esforços; desenvolver o indivíduo como um todo, como forma de humanização e de sensibilização; capacitar para o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática.

Pontofinalizando, é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes idéias: repensar o condicionamento da razão pela razão frenética, surgida como fruto contextual pós-moderno; propugnar a superação da razão instrumental, tornada objeto da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas

⁴¹Häberle, A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal, in *Dimensões da dignidade* (SARLET, Ingo Wolfgang, org.), Tradução de Ingo Wolfgang Sarlet e Pedro Scherer de Mello Aleixo, 2005, p. 136.

disciplinas monolíticas; postular a superação da clausura especializada que determina a autopoiese dos conhecimentos especializados e encerrados sobre si mesmos; incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola e sociedade; convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a uma rebelião contra o pensamento compartimentado, fragmentário, unilateral; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência da prática de uma razão emancipatória; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Palavras e Sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BARRETTO, Vicente, Educação e violência: reflexões preliminares, in *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. XXXX, fasc. 165, p. 63-70, jan.-mar. 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *La globalización: consecuencias humanas*. Tradução Daniel Zadunaisky. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. *O direito na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOLZAN, José. *Habermas: razão e racionalização*. Ijuí: Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Escola, Estado e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Spencer; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Écrits politiques*. Traduction de Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz. Paris: CERF, 1990.

HÄBERLE, Peter, A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal, *in Dimensões da dignidade* (SARLET, Ingo Wolfgang, org.), Tradução de Ingo Wolfgang Sarlet e Pedro Scherer de Mello Aleixo, Porto Alegre, Livraria do Advogado, ps. 89-152, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo: carta a Jena Beaufret*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KOHLBERG, Lawrence. *La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa*. Traducción de María Mercedes Oración. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard, 1983.

_____. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Villela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUREIRO, Isabel (org.). *Herbert Marcuse: a grande recusa hoje*. Tradução de Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2. ed. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes; São Paulo, UFSCAR, 2003.

RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.